

**La contribution de la diversité des expériences littéraires
préscolaires aux habiletés émergentes en littéracie**
**How a Diversity of Preschool Literary Experiences Contribute
to Emergent Literacy Skills**
**La contribución de la diversidad de experiencias literarias
preescolares en las habilidades que emergen en literacia**

Sophie Parent, Isabelle Montésinos-Gelet, Jean R. Séguin, Philip David Zelazo et
Richard E. Tremblay

Volume 34, numéro 2, automne 2006

L'éveil à l'écrit

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1079027ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1079027ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (imprimé)

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Parent, S., Montésinos-Gelet, I., Séguin, J., Zelazo, P. & Tremblay, R. (2006). La contribution de la diversité des expériences littéraires préscolaires aux habiletés émergentes en littéracie. *Éducation et francophonie*, 34(2), 169-189. <https://doi.org/10.7202/1079027ar>

Résumé de l'article

Les études antérieures montrent que les facteurs langagiers et cognitifs chez le jeune enfant ne suffisent pas pour expliquer les différences individuelles dans l'acquisition des compétences relatives à la langue écrite (Sénéchal et LeFevre, 2002). S'inspirant de l'éthologie et de la sociologie, Pellegrini (2001) propose que l'exposition à une plus grande variété d'interlocuteurs et de contextes sociaux pour l'exercice des compétences liées à l'écrit favorise l'acquisition du langage littéraire et des compétences en lecture/écriture. La présente étude a pour but de vérifier cette contribution de la variété des opportunités sociales reliées à l'écrit à l'acquisition des compétences émergentes en littéracie à 5 ans. Cette contribution est examinée de concert avec les ressources financières familiales, l'éducation parentale, la fréquence des activités mère-enfant de lecture/écriture et les compétences verbales et mnémoniques de l'enfant. Les résultats confirment partiellement l'hypothèse de Pellegrini et appuient la pertinence de considérer plusieurs dimensions des expériences sociales préscolaires. La contribution unique de la diversité des activités littéraires de l'enfant à 48 mois s'avère de taille similaire à celle du vocabulaire réceptif évalué à 42 mois et de la mémoire à court terme à 42 mois. La diversité des interlocuteurs n'ajoute toutefois pas au modèle.

La contribution de la diversité des expériences littéraires préscolaires aux habiletés émergentes en littéracie

Sophie PARENT

École de psychoéducation, Université de Montréal, Québec, Canada

Isabelle MONTÉSINOS-GELET

Université de Montréal, Québec, Canada

Jean R. SÉGUIN

Unité de Recherche Biopsychosociale, Université de Montréal, Centre de Recherche de l'Hôpital Ste-Justine, Québec, Canada

Philip David ZELAZO

Titulaire de la Chaire de recherche du Canada en neuroscience développementale, Université de Toronto, Ontario, Canada

Richard E. TREMBLAY

Titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur le développement des enfants, Université de Montréal, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Les études antérieures montrent que les facteurs langagiers et cognitifs chez le jeune enfant ne suffisent pas pour expliquer les différences individuelles dans l'acquisition des compétences relatives à la langue écrite (Sénéchal et LeFevre, 2002). S'inspirant de l'éthologie et de la sociologie, Pellegrini (2001) propose que l'exposition à une plus grande variété d'interlocuteurs et de contextes sociaux pour l'exercice des compétences liées à l'écrit favorise l'acquisition du langage littéraire et des compétences en lecture/écriture. La présente étude a pour but de vérifier cette contribution de la variété des opportunités sociales reliées à l'écrit à l'acquisition des compétences émergentes en littéracie à 5 ans. Cette contribution est examinée de concert avec les ressources financières familiales, l'éducation parentale, la fréquence des activités mère-enfant de lecture/écriture et les compétences verbales et mnémoniques de l'enfant. Les résultats confirment partiellement l'hypothèse de Pellegrini et appuient la pertinence de considérer plusieurs dimensions des expériences sociales préscolaires. La contribution unique de la diversité des activités littéraires de l'enfant à 48 mois s'avère de taille similaire à celle du vocabulaire réceptif évalué à 42 mois et de la mémoire à court terme à 42 mois. La diversité des interlocuteurs n'ajoute toutefois pas au modèle.

ABSTRACT

How a Diversity of Preschool Literary Experiences Contribute to Emergent Literacy Skills

Sophie PARENT

Research Group on Psychosocial Maladjustment in Children
University of Montreal, Quebec, Canada

Isabelle MONTÉSINOS-GELET

University of Montreal, Quebec, Canada

Jean R. SÉGUIN

Ste-Justine Hospital Research Centre
Research Group on Psychosocial Maladjustment in Children
University of Montreal, Quebec, Canada

Philip David ZELAZO

Canada Research Chair in Developmental Neuroscience, University of Toronto,
Ontario, Canada

Richard E. TREMBLAY

Canada Research Chair in Child Development
Research Group on Social Maladjustment in Children
University of Montreal, Quebec, Canada

Past studies show that language and cognitive factors among young children do not explain individual differences in written language skill acquisition (Sénéchal et LeFevre, 2002). Working from the principles of ethology and sociology, Pellegrini (2001) suggests that exposure to a larger variety of social contacts and contexts promotes the acquisition of literary language and reading/writing skills. The purpose of this study is to check the contribution of a variety of social writing-related opportunities to the acquisition of emerging literacy skills in 5 year-olds. This contribution is examined alongside family financial resources, parental education, frequency of mother-child reading/writing activities, and the child's verbal and mnemonic skills. The results partially confirm Pellegrini's hypothesis and support the relevance of considering several dimensions of preschool social experience. The unique contribution of diverse literary activities for 4 year-olds (48 months) seems to be as important as receptive vocabulary and short term memory, evaluated at 42 months. However, a larger variety of contacts was not added to the model.

RESUMEN

La contribución de la diversidad de experiencias literarias preescolares en las habilidades que emergen en literacia

Sophie PARENT

Grupo de investigación sobre la inadaptación sicosocial del niño

Universidad de Montreal, Quebec, Canadá

Isabelle MONTÉSINOS-GELET

Universidad de Montreal, Quebec, Canadá

Jean R. SÉGUIN

Centro de investigaciones del Hospital Ste-Justine

Grupo de investigaciones sobre la inadaptación sicosocial del niño

Universidad de Montreal, Quebec, Canadá

Philip David ZELAZO

Centro de investigación de Canadá en neurociencia del desarrollo, Universidad de Toronto, Ontario, Canadá

Richard E. TREMBLAY

Centro de investigación de Canadá sobre el desarrollo de los niños

Grupo de investigación sobre la inadaptación sicosocial del niño

Universidad de Montreal, Quebec, Canadá

Los estudios anteriores demuestran que los factores cognitivos y del habla entre los niños pequeños no bastan para explicar las diferencias individuales durante la adquisición de las habilidades relacionadas con la lengua escrita (Sénéchal et LeFevre, 2002). Inspirándose en la etología y en la sociología, Pellegrini (2001) propone que la exposición a una más amplia variedad de interlocutores y de contextos sociales en el ejercicio de las habilidades ligadas a lo escrito favorece la adquisición

del lenguaje literario y de las habilidades en lectura/escritura. El presente estudio tiene como finalidad verificar la contribución de la variedad de oportunidades sociales relacionadas con lo escrito en la adquisición de las habilidades que emergen en literacia a los 5 años. Dicha contribución es examinada tomando en consideración los recursos familiares, la educación de los padres de familia, la frecuencia de las actividades madre-niño en lectura/escritura y las habilidades verbales y mnemónicas del niño. Los resultados confirman parcialmente la hipótesis de Pellegrini y muestran que es pertinente considerar las varias dimensiones de las experiencias sociales preescolares. La contribución única de la diversidad de las actividades literarias del niño de 48 meses se asemeja a la del vocabulario receptivo evaluado a los 42 meses y a la memoria a corto plazo a los 42 meses. La diversidad de interlocutores no agrega gran cosa al modelo.

Introduction

Les études antérieures ont permis de démontrer que les facteurs langagiers et cognitifs chez le jeune enfant ne suffisent pas pour expliquer l'ampleur des différences individuelles observées dans l'acquisition des compétences relatives à la langue écrite (Sénéchal et LeFevre, 2002). S'inspirant de l'éthologie et de la sociologie, Pellegrini (2001) propose un cadre théorique pour orienter l'examen des processus sociaux impliqués dans l'émergence et l'acquisition de ces compétences. Il y définit deux voies complémentaires susceptibles de jouer un rôle important dans ce domaine. La première de ces voies, la voie de la variété, mène à l'hypothèse que l'exposition à une plus grande variété de contextes sociaux pour l'exercice des compétences liées à l'écrit favorise l'acquisition du langage littéraire grâce aux échanges à propos des processus cognitifs et linguistiques et, par conséquent, l'acquisition des compétences en lecture/écriture. La deuxième voie, la voie des relations intimes, suggère que l'exposition à l'écrit au sein de relations intimes joue un rôle privilégié pour l'acquisition des compétences en lecture/écriture, parce qu'il serait plus facile de communiquer à propos de l'écrit au sein de ces relations. À l'heure actuelle, les appuis empiriques pour la voie des relations intimes sont relativement nombreux (Bus, Van IJzendoorn et Pellegrini, 1995). En comparaison, la voie de la variété a été peu explorée, hormis les travaux de Pellegrini et ses collaborateurs (par exemple, Pellegrini, Galda, Shockley et Stahl, 1995). La présente étude a pour but de vérifier la contribution de la variété des opportunités sociales reliées à l'écrit à l'acquisition des premières compétences en littéracie à 5 ans.

S'inspirant de l'éthologie et de la sociologie, Pellegrini (2001) propose un cadre théorique pour orienter l'examen des processus sociaux impliqués dans l'émergence et l'acquisition de ces compétences.

L'émergence des compétences en lecture et en écriture (*emergent literacy*)

La notion de littéracie a récemment été définie par Jaffré (2004) comme désignant « l'ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture, en réception et en production. Elle met un ensemble de compétences de base, linguistiques et graphiques, au service de pratiques, qu'elles soient techniques, cognitives, sociales ou culturelles. » (Jaffré, 2004, p. 31).

Cette définition est en cohérence avec les travaux antérieurs en littéracie, qui incluent des compétences reliées au langage verbal (par exemple, vocabulaire réceptif, compétence narrative), aux connaissances métalinguistiques (dont la conscience phonologique), de même qu'aux connaissances conceptuelles et procédurales reliées spécifiquement au langage écrit (par exemple, connaissance des fonctions de l'écrit, connaissance des lettres et des sons qui leur correspondent) (Sénéchal, LeFevre, Smith-Chant et Colton, 2001). Cette inclusion de plusieurs types de compétences reconnaît le fait que la lecture et l'écriture reposent sur une compétence lexicale qui suppose l'intégration des informations sémantiques et phonologiques mémorisées au cours des premiers développements langagiers, et des informations orthographiques mobilisées à la fois en lecture et en écriture (Perfetti et Hart, 2002). De nombreuses recherches ont en effet mis en exergue les liens bidirectionnels entre les habiletés à l'oral et les habiletés métalinguistiques d'une part, et la réussite en lecture et en écriture d'autre part (Ehri *et al.*, 2001; Gombert, 1990; Morin, 2002; Sénéchal et LeFevre, 2002; Sénéchal, LeFevre, Thomas et Daley, 1998; Snow, Tabors, Nicholson et Kurland, 1995). Sénéchal *et al.* (2001) ont toutefois suggéré que seules les compétences liées spécifiquement au langage écrit soient incluses dans le concept d'émergence de l'écrit, afin de favoriser une plus grande clarté conceptuelle.

Dans le présent projet, l'évaluation des compétences émergentes en littéracie se centre sur les connaissances procédurales reliées à l'écrit des enfants de 60 mois, soit leur connaissance des lettres. Cet accent sur les connaissances procédurales est justifié par le fait que celles-ci semblent plus fortement associées aux compétences ultérieures en lecture/écriture, comparativement aux connaissances conceptuelles (Sénéchal *et al.*, 2001). Dans sa méta-analyse, Scarborough (2001) rapporte en effet une corrélation moyenne de 0,52 entre les capacités à identifier les lettres de l'alphabet et l'apprentissage ultérieur de la lecture. Les habiletés à l'oral (vocabulaire réceptif) sont mesurées et utilisées comme variable de contrôle. Par ailleurs, compte tenu des travaux récents sur la contribution de la mémoire, en particulier la mémoire à court terme, dans l'apprentissage de compétences nouvelles (Zelazo, Müller, Frye et Marcovitch, 2003), cette habileté a également été mesurée et utilisée comme variable de contrôle.

La contribution du réseau social

Pellegrini et Galda (2001; Pellegrini, 2001) réfèrent au modèle de Bernstein élaboré dans les années soixante et proposent qu'une plus grande variété d'interlocuteurs oblige l'enfant à se décentrer d'un point de vue cognitif pour s'ajuster aux caractéristiques de chacun de ses interlocuteurs et à utiliser un langage linguistiquement plus élaboré, qui réfère au besoin au langage lui-même et aux processus de pensée, pour s'assurer d'être compris par chacun d'eux. Ce code linguistique élaboré s'apparente à celui qui est utilisé dans le contexte scolaire. Sa maîtrise prépare l'enfant à l'acquisition de l'expression écrite, dans laquelle les mots comportent peu de propriétés sensorielles pour guider l'interprétation, et dans laquelle l'enfant doit devenir conscient des règles de sa propre langue (par exemple, la segmentation des sons, des mots, la ponctuation, la structure des phrases) pour comprendre ce qu'il lit ou se faire comprendre (Vygotsky, 1987). Un deuxième modèle évoqué par Pellegrini (2001; Pellegrini, Melhuish, Jones, Trojanowska et Gilden, 2002) pour appuyer la voie de la diversité des relations sociales s'inscrit dans une perspective éthologique. Selon ce modèle, la complexité cognitive est fonction du nombre de congénères avec qui un individu donné doit interagir : plus grande est la taille de son groupe social, plus complexes sont les stratégies cognitives qu'il doit utiliser pour reconnaître les alliés et les ennemis, et assurer ainsi sa survie et sa reproduction. À l'instar de Pellegrini mais dans une perspective plus appliquée, Saracho (2002) soutient également que lorsque l'ensemble des membres de la famille s'engagent en présence de l'enfant ou avec lui dans une multitude d'activités ayant recours à l'écrit, l'enfant acquiert la perception que l'écrit fait partie du quotidien et que celui-ci prend tout son sens dans la vie sociale. Cette perception le stimulera à vouloir acquérir lui aussi cette compétence et à l'utiliser dans son quotidien.

Bien que ces modèles s'inscrivent dans des traditions théoriques et méthodologiques différentes, ils mènent à l'hypothèse qu'un contexte social offrant des opportunités d'interaction variées en lien avec le langage et l'écrit devrait favoriser une plus grande capacité de décentration cognitive et linguistique, laquelle devrait favoriser le développement des compétences en lecture/écriture. Malgré la pertinence de l'hypothèse, les appuis empiriques à cette proposition demeurent minces (Pellegrini *et al.*, 1995). Dans la présente étude, la mesure du réseau littéraire avant l'entrée à l'école (à 48 mois), l'inclusion d'une mesure précoce du langage réceptif et de la mémoire à court terme (42 mois) et le recours à un échantillon plus grand (193 sujets plutôt que 35 dans l'étude de Pellegrini *et al.*, 1995) permettront de vérifier la robustesse de cette hypothèse, à une période différente du développement et en relation avec d'autres indicateurs de compétence en littéracie (connaissances des lettres).

Bien que ces modèles s'inscrivent dans des traditions théoriques et méthodologiques différentes, ils mènent à l'hypothèse qu'un contexte social offrant des opportunités d'interaction variées en lien avec le langage et l'écrit devrait favoriser une plus grande capacité de décentration cognitive et linguistique, laquelle devrait favoriser le développement des compétences en lecture/écriture.

Méthode

Participant·es et participant·s

Les participant·es et participant·s de la présente étude font partie d'un projet longitudinal plus vaste, l'Étude longitudinale sur le développement des enfants du Québec (ÉLDEQ - Santé Québec, Jetté, Desrosiers et Tremblay, 1997). Mille bébés nés en 1996 de familles francophones ou anglophones des régions de Montréal et de la ville de Québec ont été sélectionnés au hasard à partir du registre des naissances du ministère de la Santé et des Services sociaux. Chaque famille a reçu une lettre expliquant l'étude, suivie d'un téléphone. Cinq cent soixante-douze (572) mères ont accepté de participer à la première collecte de données avec leur bébé de 5 mois. Par la suite, ces familles ont participé sur une base régulière à plusieurs évaluations à domicile ou par entrevue téléphonique (à 17, 30, 42 et 60 mois). Seules les évaluations pertinentes à la présente étude sont présentées.

Quand les enfants ont atteint l'âge de 48 mois, un sous-groupe de ces familles a été sollicité pour participer à une série d'évaluations en laboratoire. Deux cent quatre-vingt-trois (283) familles francophones de la région de Montréal ont été visées pour cette visite en laboratoire et 194 ont accepté de participer (8 familles n'ont pu être localisées, 11 familles ont refusé de participer à toute évaluation, 65 ont refusé de participer à la visite en laboratoire et 4 familles avaient déménagé en dehors de la région). Les caractéristiques sociodémographiques de l'échantillon final et les caractéristiques des participant·es et participant·s exclus sont présentées au tableau 1. Aucune des différences n'est significative sous le seuil alpha de 0,01 et une seule se trouve sous le seuil de 0,05 (le nombre d'enfants dans la famille à 42 mois est légèrement plus élevé dans l'échantillon final – voir tableau 1). Dans ce contexte, on peut conclure que l'échantillon final se distingue de l'échantillon original uniquement pour la langue parlée et le lieu de résidence (les critères de sélection).

Tableau 1 : **Caractéristiques sociodémographiques (éducation parentale, revenu familial annuel et nombre d'enfants dans la famille) de l'échantillon et comparaison avec les participantes et les participants du projet plus vaste qui n'ont pas pris part aux évaluations de 48 mois.**

Caractéristiques sociodémographiques	Âge de l'enfant	Catégories	Notre échantillon (n=193)	Participantes et participants exclus (n=379)
Éducation maternelle	5 mo.	Diplôme secondaire ou moins	19 %	20 %
		Formation professionnelle ou postsecondaire	81 %	80 %
Éducation paternelle	5 mo.	Diplôme secondaire ou moins	23 %	20 %
		Formation professionnelle ou post-secondaire	77 %	80 %
Revenu familial annuel	42 mo.	Moins de \$ 30 000	13 %	16 %
		\$ 30 000 ou plus	87 %	84 %
	48 mo.	Moins de \$ 30 000	14 %	---
		\$ 30 000 ou plus	86 %	---
	60 mo.	Moins de \$ 30 000	10 %	11 %
		\$ 30 000 ou plus	90 %	89 %
Nombre d'enfants	42 mo.	Moyenne (é.t.)	2,3 (0,9)	2,1 (0,8)
	60 mo.	Moyenne (é.t.)	2,4 (1,0)	2,3 (0,8)

Instruments

La fréquence des activités mère-enfant de lecture/écriture

La fréquence des activités mère-enfant de lecture/écriture a été évaluée à 42 mois à l'aide d'un questionnaire complété par la mère. Ce questionnaire comporte 5 items : (1) la fréquence de lecture parent-enfant à domicile, allant de 0 (n'en font pas) à 7 (plusieurs fois par jour), (2) la précocité de la lecture parent-enfant, allant de 0 (n'ont pas commencé) à 7 (depuis l'âge de 6 mois ou avant), (3) la précocité de la lecture régulière parent-enfant, allant de 0 (n'ont pas commencé) à 7 (depuis l'âge de 6 mois ou avant), (4) la fréquence à laquelle l'enfant feuillette des livres, allant de 1 (moins d'une fois par mois) à 6 (chaque jour), et (5) la fréquence de lecture du parent, allant de 1 (jamais/rarement) à 8 (plusieurs fois par jour). La cohérence interne de l'échelle est satisfaisante (alpha de Cronbach = 0,66). Les items ont été standardisés à l'intérieur de l'échantillon total avant d'en calculer la moyenne. La variable qui en résulte est modérément négativement biaisée.

La moyenne et l'écart-type de chacun des items et du score total sont présentés au tableau 2. Selon ces résultats, les familles de notre échantillon font la lecture parent-enfant en moyenne quelques fois par semaine (cote 5), elles ont commencé à le faire

quand leur enfant avait en moyenne entre 7 et 18 mois (cotes 5 et 6), elles ont commencé à le faire plus régulièrement quand leur enfant avait en moyenne entre 13 et 24 mois (cotes 4 et 5), elles rapportent en moyenne que leur enfant feuillette des livres entre quelques fois par semaine (cote 5) et tous les jours (cote 6) et le parent rapporte faire lui-même la lecture en moyenne quelques fois par semaine (cote 6).

Tableau 2 : Moyennes et écarts-type pour le vocabulaire réceptif et la mémoire à court terme des enfants à 42 mois, la fréquence des activités de lecture parent-enfant à 42 mois, le réseau littéraire de l'enfant à 48 mois et le score au sous-test de connaissance des lettres du Lollipop à 60 mois.

Instrument ^a	Score	(âge)	n	Moyenne	(é.t.)
ÉVIP	Score brut	(42 mo.)	182	32,2	(15,7)
		(48 mo.)	7	37,7	(15,9)
		(60 mo.)	170	61,1	(19,1)
VCR	Score global	(42 mo.)	179	4,0	(2,4)
		(48 mo.)	12	5,5	(3,0)
Activités de lecture parent-enfant	Fréquence lecture parent-enfant à domicile (0-7)	(42 mo.)	186	5,2	(1,4)
	Âge début lecture parent-enfant (0-7)	(42 mo.)	184	5,9	(1,4)
	Âge début lecture régulière parent-enfant (0-7)	(42 mo.)	185	4,5	(2,5)
	Fréquence enfant feuillette livres (1-6)	(42 mo.)	186	5,5	(1,0)
	Fréquence lecture parent (1-8)	(42 mo.)	151	6,4	(1,1)
	Score total	(42 mo.)	186	-0,05	(0,74)
Diversité des opportunités	Nombre d'activités	(48 mo.)	193	3,9	(1,9)
	Nombre de participantes et de participants	(48 mo.)	193	3,2	(1,2)
Lollipop	Sous-test : Connaissance des lettres (score max = 18)	(60 mo.)	175	8,0	(5,7)

a. ÉVIP : Échelle de Vocabulaire en Image de Peabody; VCR : Visually Cued Recall

L'entrevue sur le réseau d'activités littéraires

Une entrevue avec la mère à 48 mois sur le réseau d'activités littéraires de l'enfant (Pellegrini *et al.*, 1995) répertorie les activités qui impliquent des livres ou du papier et des crayons auxquelles participe l'enfant. L'expérimentatrice aborde la mère avec la question suivante : « J'aimerais que vous me parliez des activités ou des jeux de [nom de l'enfant] qui se font avec des livres, des magazines ou des journaux, du papier et des crayons ou un ordinateur. J'aimerais savoir aussi avec qui il/elle fait habituellement ces activités ou ces jeux. » Des orientations complémentaires sont

données à la mère pour s'assurer d'obtenir la liste la plus complète possible des activités liées à la littéracie auxquelles participe son enfant : « Y a-t-il d'autres personnes avec qui il/elle fait ce genre d'activités ou de jeux, par exemple, sa grand-mère, son grand-père, sa gardienne, un ou une ami(e), etc. » ou selon le cas, « Pensez-vous à d'autres sortes d'activités ou de jeux qu'il vous arrive de faire avec lui/elle et qui se font avec (ce qui n'a pas été abordé) : des livres, des magazines, des journaux, du papier et des crayons, un ordinateur? »

L'entrevue fournit un score de la diversité des activités littéraires et de la diversité des participantes et des participants qui accompagnent l'enfant dans ces activités. Ces scores constituent des indicateurs de la richesse des stimulations à l'alphabétisation que fournit l'environnement préscolaire de l'enfant et sont corrélés à des indices prédictifs de la compétence en lecture et à la qualité de la participation scolaire (Pellegrini *et al.*, 1995). Les moyennes et écarts-types des deux scores tirés de cette entrevue (diversité des activités et diversité des participantes et des participants) sont présentés au tableau 2. Pour corriger les distributions non normales de ces trois scores de diversité des opportunités sociales, la racine carrée des scores bruts a été calculée, tel que recommandé par Tabachnick et Fidell (2001). Les variables résultantes sont distribuées normalement.

Les connaissances procédurales des lettres

À 60 mois, les connaissances procédurales reliées à l'écrit ont été évaluées à l'aide du test Lollipop (Chew et Morris, 1984). Ce test mesure les prérequis scolaires et comporte un sous-test relié au langage écrit : identification et reproduction des lettres. Ce sous-test comporte 14 questions. Les cinq premières questions demandent à l'enfant de repérer des lettres nommées par l'évaluatrice (B, L, C, P, F) parmi un ensemble de 10 lettres. Les cinq questions suivantes demandent à l'enfant de nommer des lettres écrites pointées par l'expérimentatrice (M, E, S, D, H). Les trois questions suivantes demandent à l'enfant d'écrire des lettres (A, B, C). Un point est accordé à chacune des réponses correctes pour ces 13 premières questions. La dernière question demande à l'enfant d'écrire son nom. Un point est accordé pour chacune des deux premières lettres et un total de cinq points pour le nom au complet s'il est reconnaissable. Le score total est sur 18.

La version anglaise présente de bonnes qualités psychométriques et elle permet de prédire le succès scolaire jusqu'en quatrième année. Les résultats obtenus au Québec avec la version française démontrent une validité similaire à celle rapportée pour la version originale (Normandeau, Letarte, Parent, Bigras et Capuano, 1998; Venet, Normandeau, Letarte et Bigras, 2003). Le score moyen et l'écart-type au sous-test de connaissance des lettres sont présentés au tableau 2.

Variables de contrôle

Le niveau d'éducation parental évalué à 5 mois, le revenu familial évalué à 5, 30, 42, 48 et 60 mois, le QI maternel évalué à 48 mois, de même que le vocabulaire réceptif de l'enfant et sa mémoire à court terme évalués à 42 mois servent de variables de contrôle.

L'éducation parentale

Au cours de l'entrevue à domicile à 5 mois, les informations concernant le plus haut niveau de scolarité atteint par la mère et par le père du bébé ont été recueillies auprès des mères sur une échelle en sept points. Dix-neuf (19) mères de notre échantillon et 21 pères n'avaient pas complété leur diplôme d'études secondaires (10 % et 12 %), et 18 mères et 21 pères avaient cessé leurs études après l'obtention d'un diplôme d'études secondaires général (9 % et 12 %). Les autres parents avaient complété un diplôme professionnel (11 % et 13 %), une formation postsecondaire partielle (22 % et 21 %), un diplôme d'études collégiales (13 % et 9 %), une formation universitaire partielle (5 % et 8 %) ou un diplôme universitaire (31 % et 26 %). L'information est manquante pour 11 pères.

Revenu familial

Des informations concernant les ressources financières de la famille ont été obtenues auprès de la mère par voie d'une entrevue à domicile (à 5 mois), d'entrevues téléphoniques (à 30, 42 et 60 mois) ou par questionnaire (à 48 mois). Les mères devaient indiquer sur une échelle ordinaire en 8 points le revenu brut global de la famille. Pour les analyses, une seule variable globale a été créée pour refléter les ressources financières moyennes de la famille au cours de l'ensemble de la période (5 à 60 mois). En raison de légères variantes dans les échelles de réponses selon les temps de mesure, les réponses des mères ont d'abord été recodées en fonction de leur rang percentile dans l'ensemble de l'échantillon : 1 point pour les revenus en deçà du 25^e percentile, 2 points pour les revenus entre le 25^e et le 50^e percentile, 3 points pour les revenus entre le 50^e et le 75^e percentile et 4 points pour les revenus au-delà du 75^e percentile. La moyenne des cinq scores ainsi obtenus a été utilisée dans les analyses. Cette variable présente une distribution plate mais bien centrée, avec une moyenne de 2,4 et un écart-type de 1,1 (n=192).

Le vocabulaire réceptif de l'enfant

Une mesure de vocabulaire réceptif (l'ÉVIP, version française du PPVT-R, Dunn et Dunn, 1981), validée auprès d'une population canadienne-française (Dunn, Thériault-Whalen et Dunn, 1993; Huijbregts *et al.*, sous presse), a été administrée à domicile à 42 mois¹, puis de nouveau à 60 mois (voir les scores bruts moyens et les écarts-types au tableau 2).

La mémoire à court terme de l'enfant

Une mesure de mémoire à court terme, le Visually Cued Recall (VCR - Zelazo, Jacques, Burack et Frye, 2002) a été administrée pendant la visite à domicile à 42 mois². Une marionnette est présentée à l'enfant. L'expérimentatrice explique à l'enfant que la marionnette lui montrera des objets qu'elle aime beaucoup. Une série

1. Les données manquantes pour 7 enfants ont été remplacées par leur score à 48 mois.

2. Les données manquantes pour 12 enfants ont été remplacées par leur score à 48 mois.

d'affiches est ensuite présentée à l'enfant. Chaque affiche contient 12 images différentes d'objets familiers. Pour chacune des affiches, la marionnette pointe un nombre croissant d'images : elle pointe une image sur la première affiche, puis deux sur la seconde, et ainsi de suite. À chacune des images, l'expérimentatrice dit « La marionnette aime celui-ci » et nomme l'image. Quand la marionnette a terminé de pointer les images, l'affiche est retirée de la vue de l'enfant pour environ 5 secondes avant d'être de nouveau exposée à l'enfant. L'expérimentatrice demande alors à l'enfant de pointer les images que la marionnette a identifiées précédemment. La procédure se poursuit jusqu'à ce que l'enfant commette des erreurs sur deux affiches consécutives ou jusqu'à un maximum de 10 affiches. Le nombre d'images correctement identifiées pour chacune des affiches est noté, de même que la dernière affiche réussie (voir aussi Huijbregts *et al.*, sous presse, pour la validité de la version québécoise).

Il existe différentes options pour calculer un score global avec le VCR. Dans la présente étude, un score variant entre 0 et 1 a été attribué à chacune des affiches. Ce score prend en compte le nombre de sélections correctes faites par l'enfant, le nombre total de sélections faites par l'enfant et le nombre d'images à identifier sur cette affiche³. Le score total représente la somme de ces scores partiels et peut varier entre 0 et 10 (voir les moyennes et écarts-types au tableau 2). Cette stratégie a été retenue parce qu'elle s'avère la plus sensible aux différences individuelles de performance.

Résultats

Analyses préliminaires

Afin de contrôler pour les écarts d'âge entre les enfants au moment des mesures de leurs compétences cognitives (connaissances des lettres, vocabulaire réceptif, mémoire à court terme), des analyses préliminaires ont été effectuées pour transformer les scores bruts en scores indépendants de l'âge des enfants. Des analyses de régression ont été effectuées à partir de l'échantillon total (n=389 pour les connaissances des lettres, n=378 pour le vocabulaire réceptif et n=376 pour la mémoire à court terme) avec à tour de rôle chacun des scores bruts comme variable dépendante et l'âge en mois des enfants comme variable indépendante. Les résiduels standardisés de ces analyses sont utilisés comme score dans les analyses subséquentes. La variable de connaissance des lettres qui en résulte se distribue de façon quelque peu aplatie, mais bien centrée. Pour le vocabulaire réceptif à 42 mois, trois enfants de notre échantillon ont obtenu des scores déviants (> 3) qui ont été recodés selon les recommandations de Tabachnick et Fidell (2001). La variable résultante est distribuée normalement. Pour le vocabulaire réceptif à 60 mois, la distribution résultante est normale. Enfin, pour la mémoire à court terme, la variable qui en résulte est légèrement positivement biaisée.

3. La formule suivante a été appliquée : $\frac{((\text{Nombre de sélections correctes}) - [(\text{Nombre total de sélections}) - (\text{Nombre de sélections correctes})])}{(\text{Nombre d'objets à retrouver})}$.

Le tableau 3 présente les corrélations entre les différentes variables considérées pour l'échantillon global lorsque disponible et pour l'échantillon de la présente étude. Tel qu'anticipé, tous les prédicteurs sont corrélés au score de connaissance des lettres à 60 mois et les patrons de corrélation entre les variables sont très similaires dans les deux échantillons.

Tableau 3 : **Corrélations bivariées entre les variables à l'étude^a.**

Variables ^b	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1- Connaissance des lettres 60 mo.		0,14**	0,22**	0,23**	0,32**	0,33**	0,29**	0,26**	---
2- Éducation mère	0,15*		0,52**	0,46**	0,22**	0,19**	0,08	0,30**	---
3- Éducation père	0,30**	0,58**		0,39**	0,27**	0,21**	0,12*	0,23**	---
4- Revenu familial	0,22**	0,49**	0,38**		0,35**	0,28**	0,24**	0,22**	---
5- ÉVIP 42 mo.	0,39**	0,16*	0,30**	0,36**		0,64**	0,38**	0,34**	---
6- ÉVIP 60 mo.	0,38**	0,21**	0,25**	0,32**	0,71**		0,36**	0,20**	---
7- VCR 42 mo.	0,34**	0,16*	0,25**	0,26**	0,34**	0,37**		0,10	---
8- Fréq. lecture 42 mo.	0,26**	0,29**	0,21**	0,23**	0,36**	0,32**	0,10		---
9- Diversité des participantes et des participants 48 mo.	0,18*	0,09	0,20**	0,07	0,02	-0,01	-0,01	0,12	
10- Diversité des activités 48 mo.	0,36**	0,08	0,14	0,14	0,19**	0,20**	0,08	0,16*	0,42**

a. Les corrélations sous la diagonale sont pour l'échantillon de la présente étude (n entre 159 et 193), les corrélations au-dessus de la diagonale sont pour l'échantillon global (n entre 322 et 501).

b. ÉVIP : Échelle de Vocabulaire en Image de Peabody; VCR : Visually Cued Recall

*p < 0,05. **p < 0,01.

Analyses de prédiction des connaissances procédurales des lettres

La première analyse de régression linéaire multiple hiérarchique effectuée inclut dans un premier bloc la contribution des variables sociodémographiques et des compétences cognitives de l'enfant, suivie dans un deuxième bloc de la fréquence des activités de lecture à la maison et des deux scores de diversité des opportunités sociales d'exercer les compétences en littéracie. Les résultats indiquent que ce modèle explique 29 % de la variance à la mesure de connaissances des lettres administrée à 60 mois. Cette analyse ne constitue toutefois pas un appui clair aux arguments de Pellegrini et ses collaborateurs (Pellegrini, 2001; Pellegrini, Galda, Bartini et Charak, 1998; Pellegrini *et al.*, 1995; Pellegrini, Melhuish, Jones, Trojanowska et Gilden, 2000; Pellegrini *et al.*, 2002) (voir tableau 4). Les trois variables prédictives qui font une prédiction unique significative au modèle sont le vocabulaire réceptif évalué à 42 mois ($\beta = 0,178$), la mémoire à court terme à 42 mois ($\beta = 0,200$) et la diversité des activités reliées à l'écrit à 48 mois ($\beta = 0,230$). La diversité des participantes et des participants à ces activités reliées à l'écrit n'ajoute rien au modèle ($\beta = 0,033$, $p > 0,10$).

Tableau 4 : **Sommaire des résultats des analyses de régression avec le score au sous-test de littéracie du Lollipop à 60 mois comme variable dépendante et les caractéristiques sociodémographiques, les compétences cognitives de l'enfant à 42 mois et les expériences familiales en lien avec la littéracie comme prédicteurs.**

Variable dépendante ^a	Prédicteurs ^a	Bloc 1		Bloc 2	
		β	Δr^2	β	Δr^2
Connaissance des lettres (60 mo.)	Éducation père	0,166		0,134	
	Éducation mère	-0,074		-0,083	
	Revenu familial	0,074		0,060	
	ÉVIP (42 mo.)	0,262		0,178	
	VCR (42 mo.)	0,189	0,22	0,200	
	Fréq. lecture (42 mo.)			0,140	
	Diversité : participantes et participants (48 mo.)			0,033	
	Diversité : activités (48 mo.)			0,230	0,08

a. ÉVIP : Échelle de vocabulaire en image de Peabody; VCR : Visually Cued Recall; Fréq. lect. : Fréquence de lecture parent-enfant.

Note: Les β et Δr^2 significatifs sont en caractères gras ($\alpha \leq .05$).

Une deuxième analyse de régression linéaire a été effectuée afin de vérifier le degré de spécificité de cette contribution des opportunités sociales d'exercer les compétences émergentes en littéracie. Selon Pellegrini et ses collaborateurs (Pellegrini, 2001; Pellegrini *et al.*, 1995; Pellegrini *et al.*, 2000; Pellegrini *et al.*, 2002), cette contribution devrait s'observer particulièrement pour l'acquisition de l'expression écrite, dans laquelle les mots comportent peu de propriétés sensorielles pour guider l'interprétation, et dans laquelle l'enfant doit devenir conscient des règles de sa propre langue. En ce sens, même si le vocabulaire réceptif est parfois inclus parmi les compétences émergentes en littéracie (voir Sénéchal *et al.*, 2001), il ne s'agit pas d'une forme d'expression écrite lorsqu'il est évalué à l'aide d'un test comme l'ÉVIP. En conséquence, la diversité des opportunités sociales ne devrait pas contribuer aussi clairement à la prédiction du vocabulaire réceptif, évalué de façon concurrente à la connaissance des lettres. La deuxième analyse de régression effectuée confirme la spécificité de la contribution de la diversité des opportunités sociales : ni le score total de diversité, ni les scores spécifiques de diversité des activités ou des participantes et des participants ne contribuent significativement à la prédiction des scores de vocabulaire réceptif évalués à 60 mois (valeurs des β entre -0,036 et 0,071, $ps > 0,25$) au-delà des variables de contrôle (éducation parentale, revenu familial, vocabulaire réceptif à 42 mois et mémoire à court terme à 42 mois).

Discussion

La présente étude avait pour but de vérifier la contribution de la variété des opportunités sociales reliées à l'écrit à l'acquisition des premières compétences en littéracie à 5 ans. Cette contribution a été examinée tout en contrôlant pour les ressources financières familiales, pour l'éducation parentale et les compétences langagières et mnémoniques antérieures de l'enfant. La première analyse montre que trois variables font une contribution unique significative de taille similaire à la prédiction des compétences en littéracie : le vocabulaire réceptif évalué à 42 mois ($\beta = 0,178$), la mémoire à court terme à 42 mois ($\beta = 0,200$) et le score de diversité des activités reliées à l'écrit de l'enfant de 48 mois ($\beta = 0,230$). L'inclusion d'une mesure de fréquence des activités mère-enfant de lecture recueillie à 42 mois n'ajoute rien à ce modèle. Dans l'ensemble, ces résultats sont cohérents avec la littérature sur la littéracie précoce. Tel que le soulèvent en effet Elbro et Scarborough (2004), le SSE et la fréquence de lecture à domicile contribuent de façon modeste à la prédiction des compétences émergentes en littéracie (environ 8 % de la variance selon leur recension comparativement à 11 % dans nos résultats) alors que les compétences linguistiques et cognitives de l'enfant préscolaire constituent de bons indices prédictifs de ses performances futures en lecture (11 % dans notre étude pour le vocabulaire réceptif et la mémoire à court terme). Toutefois, la presque totalité des études répertoriées par ces auteurs a examiné la voie des relations intimes, selon le modèle proposé par Pellegrini (2001), ou des indicateurs plus globaux comme le SSE. Or, nos résultats confirment que la deuxième voie d'influence sociale, soit la voie de la variété, ajoute de façon non négligeable à la prédiction des compétences émergentes en littéracie, et ce même en contrôlant pour la voie des relations intimes, pour le SSE et pour les compétences linguistiques et cognitives de l'enfant. Malgré une corrélation significative entre la fréquence et la diversité des opportunités sociales, il semble que la diversité fasse une contribution unique plus importante lorsque les caractéristiques linguistiques de l'enfant sont prises en compte. De plus, comme la diversité des opportunités sociales dans la présente étude a été évaluée à la période préscolaire, on peut postuler que cette contribution ne se limite pas à la période scolaire, déjà mise en exergue dans les travaux de Pellegrini (Pellegrini et Galda, 2001; Pellegrini *et al.*, 1995; Pellegrini *et al.*, 2000).

Selon le modèle de Pellegrini (Pellegrini et Galda, 2001; Pellegrini, 2001), une plus grande variété d'interlocuteurs favorise une plus grande complexité cognitive. Elle oblige notamment l'enfant à se décentrer d'un point de vue cognitif pour s'ajuster aux caractéristiques de chacun de ses interlocuteurs et à utiliser un langage linguistiquement plus élaboré pour s'assurer d'être compris par chacun d'eux. La maîtrise de ce code linguistique élaboré, en particulier des connaissances à propos de la langue elle-même, prépare l'enfant à l'acquisition de l'expression écrite. Cette proposition met ainsi l'accent d'abord et avant tout sur la diversité des partenaires de l'enfant dans ses expériences avec l'écrit. Nos résultats suggèrent toutefois une explication complémentaire, où l'accent est davantage sur la diversité des contextes de mise en application des compétences, plutôt que sur la diversité des interlocuteurs,

Or, nos résultats confirment que la deuxième voie d'influence sociale, soit la voie de la variété, ajoute de façon non négligeable à la prédiction des compétences émergentes en littéracie, et ce même en contrôlant pour la voie des relations intimes, pour le SSE et pour les compétences linguistiques et cognitives de l'enfant.

Nos résultats suggèrent toutefois une explication complémentaire, où l'accent est davantage sur la diversité des contextes de mise en application des compétences, plutôt que sur la diversité des interlocuteurs, qui n'ajoute pas significativement au modèle. L'exercice d'une habileté ou d'une compétence dans plusieurs contextes constitue en effet un des mécanismes proposés pour favoriser la flexibilité cognitive, par une décontextualisation et recontextualisation répétées de leur application (par exemple, Fuchs *et al.*, 2003).

qui n'ajoute pas significativement au modèle. L'exercice d'une habileté ou d'une compétence dans plusieurs contextes constitue en effet un des mécanismes proposés pour favoriser la flexibilité cognitive, par une décontextualisation et recontextualisation répétées de leur application (par exemple, Fuchs *et al.*, 2003). Selon une perspective systémique, l'assemblage répété d'une séquence idées/actions rend les connexions entre celles-ci de plus en plus rapides et automatiques (Lewis, 1995). À cet égard, le concept vygotkien d'intériorisation peut être conçu comme un processus de minimisation progressive du soutien contextuel en provenance des partenaires sociaux et des caractéristiques de l'activité même : à mesure qu'une compétence est exercée encore et encore, dans divers contextes, avec des indices variés, son déroulement demande de moins en moins de soutien contextuel (Newman et Holzman, 1993).

La présente étude comporte toutefois un certain nombre de limites et soulève de nouvelles questions. Deux limites en particulier méritent une attention particulière. Premièrement, le sous-test du Lollipop utilisé comme indicateur des compétences émergentes en littéracie ne mesure qu'une seule dimension de cette compétence, soit la reconnaissance et la production de lettres. Même s'il s'agit d'une des dimensions les plus prédictives des progrès en lecture au cours des premières années du primaire (Scarborough, 2001), particulièrement pour la modalité expressive (Elbro et Scarborough, 2004), il demeure que la contribution de la fréquence des activités de lecture parent-enfant pourrait s'avérer plus importante pour d'autres dimensions de la compétence en lecture (par exemple, la compréhension et la production de textes narratifs, voir Garton et Pratt, 2004). Inversement, la contribution de la diversité des activités de littéracie pourrait s'avérer moins importante pour d'autres dimensions. Les résultats de nos analyses indiquent à cet effet que cette diversité ne contribue pas à l'augmentation du vocabulaire réceptif entre 42 et 60 mois. Les études recensées par Elbro et Scarborough (2004) concernant la contribution des facteurs familiaux ont surtout examiné elles aussi leur impact sur la reconnaissance de lettres. Les études futures devront poursuivre l'examen de la contribution des facteurs socioculturels en général et de la diversité des opportunités sociales en particulier et considérer d'autres dimensions des compétences en littéracie, en début de scolarisation ou ultérieurement. Dans l'esprit du modèle vygotkien (Vygotsky, 1978; 1987) et en concordance avec les résultats de la présente étude, une diversité d'expériences sociales avec du matériel écrit devrait favoriser surtout l'émergence des compétences liées spécifiquement au langage écrit et non les habiletés liées au langage oral. Les propositions de Pellegrini (Pellegrini *et al.*, 1995; 2002) suggèrent en outre que les habiletés métalinguistiques seraient également susceptibles d'être stimulées par la diversité des expériences sociales avec l'écrit. Les habiletés liées au langage oral ont été mises en lien avec d'autres types d'expériences sociales, en particulier chez les très jeunes enfants (Hart et Risley, 1995; Whitehurst *et al.*, 1994b; Whitehurst *et al.*, 1994a).

Une deuxième limite concerne la mesure du réseau littéraire. Au-delà de la diversité des opportunités, il pourrait être intéressant également d'examiner dans quelle mesure certains types d'opportunités ou certaines combinaisons d'opportunités

contribuent plus fortement au développement des compétences en littéracie. Par exemple, la présence de participantes et de participants extérieurs au cercle familial dans le réseau littéraire a-t-elle un poids plus important qu'une variété élevée limitée au cercle familial? Il pourrait notamment être intéressant de développer une entrevue similaire pour explorer la diversité des opportunités offertes aux enfants dans le cadre des activités de garde (CPE, garderies, milieu familial, etc.), afin de vérifier dans quelle mesure la contribution de la diversité transcende les contextes de socialisation des enfants.

Conclusion

En conclusion, au plan théorique, les résultats obtenus confirment la pertinence théorique d'aller au-delà de la fréquence des activités de lecture parent-enfant et d'explorer plus avant la contribution de la diversité des opportunités sociales reliées à l'écrit afin de clarifier le rôle des facteurs socioculturels dans le développement des compétences en littéracie. Par ailleurs, la présente étude ouvre des possibilités d'applications au plan éducatif. D'une part, l'outil relativement simple utilisé ici pour évaluer le réseau littéraire permet de documenter les expériences de stimulation à domicile et pourrait facilement être intégré à des batteries d'évaluation pour l'identification précoce et la prévention des difficultés d'appropriation de la langue écrite. Il ajoute une information pertinente, complémentaire aux évaluations plus classiques centrées sur l'enfant. D'autre part, les stratégies de promotion de la réussite scolaire qui en découlent s'avèrent faciles à comprendre et à mettre en application : diversifier les activités sociales reliées à l'écrit dans la stimulation des compétences émergentes en littéracie.

Remerciements

Cette étude a reçu plusieurs sources de financement : subvention du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada et du Réseau de recherche sur le langage et l'alphabétisation à SP; bourse à JRS et subventions #981055 et #991027 du Fonds de la recherche en santé du Québec via le Réseau Santé Mentale du Québec, bourse à JRS et subvention #MOP 44072 des Instituts canadiens de recherche en santé. Les auteurs remercient également tous les parents et les enfants qui ont généreusement donné de leur temps pour nous permettre d'apprendre à propos de leurs vies.

Références bibliographiques

- BUS, A. G., VAN IJZENDOORN, M. H. et PELLEGRINI, A. D. (1995). Joint Book Reading Makes for Success in Learning to Read - A Metaanalysis on Intergenerational Transmission of Literacy. *Review of Educational Research*, vol. 65, n° 1, p. 1-21.
- CHEW, A. L. et MORRIS, J. D. (1984). Validation of the Lollipop Test - A Diagnostic Screening-Test of School Readiness. *Educational and Psychological Measurement*, vol. 44, n° 4, p. 987-991.
- DUNN, L. M. et DUNN, L. M. (1981). *Peabody Picture Vocabulary Test - Revised*. Minnesota : American Guidance Service.
- DUNN, L. M., THÉRIAULT-WHALEN, C. M. et DUNN, L. M. (1993). *Échelle de Vocabulaire en Image Peabody*. Toronto : Psycan.
- EHRI, L. C., NUNES, S. R., WILLOWS, D. M., SCHUSTER, B. V., YAGHOUB-ZADEH, Z. et SHANAHAN, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, vol. 36, n° 3, p. 250-287.
- ELBRO, C. et SCARBOROUGH, H. S. (2004). Early identification, dans *Handbook of children's literacy*, sous la direction de T. Nunes et P. Bryant. Cambridge : Kluwer, p. 339-359.
- FUCHS, L. S., FUCHS, D., PRENTICE, K., BURCH, M., HAMLETT, C. L., OWEN, R. et al. (2003). Explicitly teaching for transfer: Effects on third-grade students' mathematical problem solving. *Journal of Experimental Child Psychology*, vol. 95, n° 2, p. 293-305.
- GARTON, A. F. et PRATT, C. (2004). Reading stories, dans *Handbook of children's literacy*, sous la direction de T. Nunes et P. Bryant. Cambridge : Kluwer, p. 213-228.
- GOMBERT, J. E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- HART, B. et RISLEY, T. R. (1995). *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*. Baltimore, MD, US : Paul H Brookes.
- HUIJBREGTS, S. C. J., SÉGUIN, J. R., ZELAZO, P. D., PARENT, S., JAPPEL, C. et TREMBLAY, R. E. (sous presse). Interrelations between pregnancy smoking, birth weight and sociodemographic factors in the prediction of early cognitive outcome. *Infant and Child Development*.
- JAFFRÉ, J.-P. (2004). La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept, dans *La littéracie : conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, sous la direction de C. Barré-de-Miniac, C. Brissaud et M. Rispaïl. Paris : Harmattan, p. 21-41.

- LEWIS, M. (1995). Cognition-emotion feedback and the self-organization of developmental paths. *Human Development*, vol. 38, p. 71-102.
- MORIN, M.-F. (2002). *Le développement des habiletés orthographiques chez des sujets francophones entre la fin de la maternelle et de la première année du primaire*. Thèse de doctorat, Université Laval, Québec.
- NEWMAN, F. et HOLZMAN, L. (1993). *Lev Vygotsky: Revolutionary scientist*. London : Routledge.
- NORMANDEAU, S., LETARTE, M.-J., PARENT, S., BIGRAS, M. et CAPUANO, F. (1998). Lollipop : la validation d'une mesure du niveau de préparation scolaire, dans *XXI^e congrès annuel de la Société Québécoise de Recherche en Psychologie*, Montréal.
- PELLEGRINI, A. D. et GALDA, L. (2001). "I'm so glad I'm glad": The role of emotions and close relationships in children's play and narrative language, dans *Children in play, story, and school*, sous la direction de Artin Goncu et Elisa L Klein. New York : Guilford Press, p. 204-219.
- PELLEGRINI, A. D. (2001). Some theoretical and methodological considerations in studying literacy in social context, dans *Handbook of early literacy research*, sous la direction de S. B. Neuman et D. K. Dickinson. New York : Guilford Press, p. 54-65.
- PELLEGRINI, A. D., GALDA, L., BARTINI, M. et CHARAK, D. (1998). Oral language and literacy learning in context: The role of social relationships. *Merrill-Palmer Quarterly-Journal of Developmental Psychology*, vol. 44, n° 1, p. 38-54.
- PELLEGRINI, A. D., GALDA, L., SHOCKLEY, B. et STAHL, S. (1995). The Nexus of Social and Literacy Experiences at Home and School - Implications for Primary-School Oral Language and Literacy. *British Journal of Educational Psychology*, vol. 65, p. 273-285.
- PELLEGRINI, A. D., MELHUIH, E., JONES, I., TROJANOWSKA, L. et GILDEN, R. (2000). Social contexts of learning literate language - The role of varied, familiar, and close peer relationships. *Learning and Individual Differences*, vol. 12, n° 4, p. 375-389.
- PELLEGRINI, A. D., MELHUIH, E., JONES, I., TROJANOWSKA, L. et GILDEN, R. (2002). Social contexts of learning literate language. The role of varied, familiar and close peer relationships. *Learning and Individual Differences*, vol. 12, p. 375-389.
- PERFETTI, C. A. et HART, L. (2002). The lexical basis of comprehension skill, dans *On the consequences of meaning selection: Perspectives on resolving lexical ambiguity. Decade of behavior*, sous la direction de D. S. Gorfein. Washington, DC : American Psychological Association, p. 67-86.

- SANTÉ QUÉBEC, JETTÉ, M., DESROSIERS, H., et TREMBLAY, R. E. (1997). En 2001... J'aurai 5 ans, *Enquête auprès des bébés de 5 mois : Rapport préliminaire de l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ)*. Montréal (QC) Canada : Ministère de la Santé et des Services sociaux, Gouvernement du Québec.
- SARACHO, O. N. (2002). Family literacy: Exploring family practices. *Early Child Development and Care*, vol. 172, p. 113-122.
- SCARBOROUGH, H. S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice, dans *Handbook of early literacy research*, sous la direction de S. B. Neuman et D. K. Dickinson. New York : Guilford Press, p. 97-110.
- SÉNÉCHAL, M. et LEFEVRE, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, vol. 73, n° 2, p. 445-460.
- SÉNÉCHAL, M., LEFEVRE, J. A., SMITH-CHANT, B. L. et COLTON, K. V. (2001). On refining theoretical models of emergent literacy the role of empirical evidence. *Journal of School Psychology*, vol. 39, n° 5, p. 439-460.
- SÉNÉCHAL, M., LEFEVRE, J. A., THOMAS, E. M. et DALEY, K. E. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*, vol. 33, n° 1, p. 96-116.
- SNOW, C. E., TABORS, P. O., NICHOLSON, P. A. et KURLAND, B. F. (1995). SHELL: Oral language and early literacy skills in kindergarten and first-grade children. *Journal of Research in Childhood Education*, vol. 10, p. 37-48.
- TABACHNICK, B. G. et FIDELL, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. (4 ed.) Boston : Allyn and Bacon.
- VENET, M., NORMANDEAU, S., LETARTE, M.-J. et BIGRAS, M. (2003). Les propriétés psychométriques du Lollipop. *Revue de psychoéducation*, vol. 32, p. 165-176.
- VYGOTSKY, L. S. (1987). *The collected works of L. S. Vygotsky: vol. 1. Problems of general psychology*. New York : Plenum Press.
- VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- WHITEHURST, G. J., ARNOLD, D. S., EPSTEIN, J. N., ANGELL, A. L., SMITH, M. et FISCHER, J. E. (1994a). A Picture Book Reading Intervention in Day-Care and Home for Children from Low-Income Families. *Developmental Psychology*, vol. 30, n° 5, p. 679-689.
- WHITEHURST, G. J., EPSTEIN, J. N., ANGELL, A. L., PAYNE, A. C., CRONE, D. A. et FISCHER, J. E. (1994b). Outcomes of An Emergent Literacy Intervention in Head-Start. *Journal of Educational Psychology*, vol. 86, n° 4, p. 542-555.

ZELAZO, P. D., JACQUES, S., BURACK, J. et FRYE, D. (2002). The relation between theory of mind and rule use: Evidence from persons with autism-spectrum disorders. *Infant & Child Development (Special Issue: Executive function and its development)*, vol. 11, p. 171-195.

ZELAZO, P. D., MÜLLER, U., FRYE, D. et MARCOVITCH, S. (2003). The development of executive function: Cognitive complexity and control—revised. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, vol. 68, n° 3, p. 93-119.